

## החינוך הערבי בישראל: סוגיות ודילמות

אסמאעיל אבו-סעד<sup>1</sup>  
ומחמוד חליל<sup>2</sup>

### מבוא

מערכת החינוך הציבורית ממלאת תפקיד משמעותי ומרכזי בחייהם של הצעירים בכל חברה. בבית הספר רוכשים הצעירים השכלה וניתנת להם הזדמנות לרכוש מיומנויות וכישורים אישיים ובין-אישיים הנחוצים להם בהמשך חייהם. זאת ועוד, רכישת השכלה נתפסת כגורם מרכזי ובעל חשיבות מרכזית בחברה בת זמננו.

בכל חברה ישנה רמת השכלה מסוימת אליה מרבית הצעירים שואפים להגיע. תלמידים המתקשים בלימודים ולא השיגו את רמת ההשכלה המספקת, לרוב מוצאים את עצמם בתחתית הסולם הסוציו-אקונומי ומתקשים למצוא עבודה עם שכר הולם. יתר על כן, תלמידים המתקשים בלימודים נמצאים בסכנת נשירה מתמדת מבית הספר, דבר שיכול להוביל להתדרדרות לאלימות ולפשע. תופעות אלו פוגעות ביכולת הסתגלותם של בני הנוער בחברה ומונעת מהם הזדמנויות ליצירת מערכות יחסים חברתיות תקינות ומשמעותיות עם בני גילם.

מערכת החינוך הציבורית בישראל נחלקת לשתיים – מערכת החינוך היהודית (הנחלקת גם היא לתת-מערכות – החינוך הממלכתי-חילוני, החינוך הממלכתי-דתי וכדומה) ומערכת החינוך הערבית. לכל מערכת תלמידים משלה, מורים משלה, ותוכן חינוכי-לימודי משלה. כאשר את הרובד הגבוה ביותר בהיררכיה של מערכת החינוך הישראלית תופסים בתי-הספר היהודיים החילוניים. בבתי-הספר ברבדים הנמוכים יותר של ההיררכיה החינוכית לומדים תלמידים יהודים ממוצא מזרחי; וברובד הנמוך ביותר – תלמידים מהמיעוט הערבי. בתי הספר הערבים מספקים לתלמידים ידע חלקי בלבד, שהינו מוגבל ובסיסי, אשר משמר את אי-השוויון הסוציו-אקונומי הקיים בחברה הישראלית (גולן-עגנון, 2004; סבירסקי, 1995; 2004, 2001, 1990; Abu-Saad). במילים של סבירסקי, "במישור המדיניות המעשית, אפשרה ההפרדה למערכת החינוך המדינתית בישראל לנהוג בבתי-הספר הערבים כאילו אינם שייכים לה, כאילו אין אחריותה להם שוות-משקל לאחריותה לבתי-הספר היהודים" (1990, עמ' 62). רמת חייהם של הערבים נמוכה באופן ניכר מזו של היהודים, וכך רמת החינוך על כל רמותיו, הדיור, התשתיות, ההשתתפות בשוק העבודה ואפילו תוחלת החיים (השנתון הסטטיסטי לישראל, 2008; מאוטנר, 2008; פרס ויער-יוכטמן, 1998).

(1) פרופ' למינהל ומדיניות החינוך במחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

(2) ראש מכללת סכנין - מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה

אפשר להביא דוגמה אחת מני רבות להבדלים משמעותיים בהקצאת מקורות לחינוך במדינת ישראל מדו"ח מבקר המדינה 1997: ההעברה הממוצעת של משרד החינוך לתלמיד בישראל היא 601 ש"ח; הסכום שהוקצה לרשויות המקומיות השונות, הערביות והיהודיות, נע בין 74 ל-3,638 ש"ח לתלמיד. מבין 50 הרשויות המקומיות שקיבלו את הסכום הנמוך ביותר, 41 רשויות היו ערביות (מבקר המדינה, 1997, דו"ח מס' 48, עמ' 313). זאת ועוד, במחקר שבדק את ההקצאות התקציביות לבתי-הספר נחשף כי עבור כל תלמיד יהודי עמד לרשות בתי-הספר סכום ממוצע של 4,935 ₪ בשנה, ואילו בעבור כל תלמיד ערבי עמד לרשות בתי-הספר סכום שנתי של 862 ₪ בלבד. חלוקה לפי תת-מגזרים חשפה פער גדול עוד יותר בין ההקצאות לתלמיד בבתי-הספר הבדואים בנגב, שעמדו על כ-270 ₪ בשנה, לבין בתי-הספר של התנחלויות בגדה המערבית, שעמדו על כ-6,906 ₪ בשנה (Golan-Agnon, 2006).

כמו כן, אי-השוויון ניכר גם בחלוקה החריגה של כספי המימון לתוכניות מיוחדות שמשרד החינוך נותן לעמותות ולגופים לא-ממשלתיים הפועלים מחוץ למערכת החינוך, ויש לכך השפעה חשובה. כפי שמסבירה גולן-עגנון (2004), יו"ר הוועדה לשוויון בחינוך במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך בשנים 1999-2001:

בשנת 1999 העניק משרד החינוך לעמותות 1,309,679 ₪, ומתוכם פחות מ-1.5% לעמותות ערביות. כלומר, מדי שנה משרד החינוך מסייע לקידום עמותות וגופים הפועלים למען החינוך (תנועות נוער, עיתונים, מדרשות וכדומה) אולם כמעט אינו מסייע לעמותות ערביות...במצב הנוכחי, חוסר הנגישות לתקציבי משרד החינוך הוא כל כך גדול, שמי שלא קרוב לצלחת, איננו יודע כיצד לבקש לאכול ממנה. התפיסה המושלת צריכה להיות שתקציבי החינוך הם תקציבים של כולנו ושיש לחלקם על פי הצרכים לכל התלמידים בישראל. אנו רחוקים מאוד ממצב זה (עמ' 76-77).

מאז קום המדינה, היחס המפלה כלפי האוכלוסייה הערבית בא לידי ביטוי בכל הנוגע להקצאת משאבי המדינה. לדוגמה, התקציבים המוקצים על-ידי משרדי הממשלה לרשויות המוניציפאליות הערביות נמוכים עד עצם היום הזה מאלה הניתנים ליישובים היהודיים (השנתון הסטטיסטי לישראל, 2008). זאת ועוד, החברה האזרחית היהודית והחברה האזרחית הערבית נבדלות זו מזו במידה רבה (פרס ויער-יוכטמן, 1998; מאוטנר, 2008). מאמר זה עוסק בסוגיות ודילמות הקשורות בהתפתחותו ההיסטורית של החינוך הערבי בישראל בתקופת הממשל הצבאי, ובדיון במטרות וביעדי החינוך הציבורי ובתוכניות הלימודים וחומרי הלימוד בבתי הספר הערביים.

בשנת 1949 חוקקה הכנסת את "חוק לימוד חובה", החל על ערבים ויהודים כאחד. בחוק התחייבה המדינה, בשיתוף עם הרשויות המקומיות, לספק

שמונה שנות לימוד חובה חנים לילדים בין גיל חמש ושלוש-עשרה. המדינה נטלה על עצמה לדאוג לגיוס המורים, להכשרתם ולתשלום שכרם וכן להכנת תוכניות הלימודים. הרשויות המקומיות הופקדו על מבני בתי-הספר, על ריהוטם ועל אחזקתם (Al Haj, 1995; Jiryis, 1976). בצורה מפורטת יותר הגדיר חוק לימוד חובה את תחומי האחריות הבאים למדינה ולהורים:

- א. חינוך חובה יחול על כל הילדים בני 5 עד 13, ועד בכלל, ועל כל הנערים המתבגרים, שלא השלימו את השכלתם היסודית (סעיף 2-א).
- ב. חובתם של הורי הילדים (או הנערים כמוגדר לעיל) תהיה כפולה: לדאוג לרישום הילד או הנער לרשות החינוך המקומית המתאימה (סעיף 3-ב); ולהבטיח שהילד, או הנער, יבקר בסדירות במוסד חינוכי מוכר (סעיף 4-א).
- ג. חובתה של המדינה כפולה גם היא: לספק לילד או לנער חינוך, ולספק חינוך זה חנים, ללא תשלום (מצוטט אצל: אלחאג', 1996, עמ' 48-49).

השלטונות הישראליים לא הקפידו על אכיפת חוק לימוד חובה בקרב המיעוט הערבי (באשי, 1995; באשי, קאהן, דיווס, 1981). יישומו של חוק לימוד חובה זכה לעדיפות נמוכה, שכן מוסדותיה של המדינה החדשה עסקו בקליטתם של המהגרים היהודיים (Abu-Saad, 1991, 2006; Swirski, 1999). בעקבות מלחמת 1948 נפוצו לכל רוח רבים מהמורים ומאנשי המינהל הערבים-פלסטינים עם רוב האוכלוסייה הערבית. בנוסף, נהרס חלק גדול מהתשתיות בחברה הערבית, ומערכת החינוך שהתפתחה בימי המנדט הבריטי התפוררה כמעט לחלוטין. התוצאות ההרסניות של הנכבה, שפקדה את הפלסטינים, מצטיירות בבירור מתוך הנתונים המספריים המתארים את מערכת החינוך הערבית ב-1948/49. מתוך כ-900 בתי-ספר (לרבות שמונה בתי-ספר על-יסודיים ושלושה סמינרים להכשרת מורים) ב-1947/48 נותרו רק 46 (ובהם אף לא בית-ספר תיכון אחד ואף לא סמינר להכשרת מורים), וממספר כולל של 4,600 מורים ב-1947/48 נותרו 170 בלבד (שנתון סטטיסטי לישראל, 2005, טבלאות מס' 2.2 ו-2.3). שיקומה של מערכת החינוך הערבית התעכב לא רק בגלל העדר מבנים, מיתקנים ותשתיות פיזיות, אנשי סגל מוכשרים וחומרי לימוד, אלא גם בגלל מנגנון הפיקוח והשליטה של הממשל הצבאי.

### החינוך הערבי תחת הממשל הצבאי

הממשל הצבאי (1948-1966) בודד את האוכלוסייה הערבית בישראל מבחינה פיזית וקוגניטיבית משאר האוכלוסייה, טיפח תלות, סייע בהפקעה השיטתית של אדמותיהם, מנע את היווצרותם של מוסדות בעלי משמעות לערבים והפך אותם למאגר מצביעים שהיו אמורים לתמוך במפלגה הפוליטית השלטת, ובאמצעותה בסדר החברתי-פוליטי הקיים (קימרלינג, 2004). בנוימן ומנצור (1992, עמ' 70) תארו את מצבה העגום של האוכלוסייה הערבית תחת הממשל הצבאי:

בפועל הייתה האוכלוסייה הערבית תחת ממשל צבאי, שהכביד עליה מאוד.... המדיניות שהופעלה על-ידי הממשל הצבאי והיועץ לענייני ערבים כפתה על המיעוט הערבי תלות מוחלטת במנגנון שחלש עליה והגביל את חירותה, את תנועתה ואת חופש הביטוי שלה, הפקיע את אדמותיה ופגע בקידומה הכלכלי. מדיניות זו יצרה למעשה מעין גטו שבתוכו התנהלו חייה של האוכלוסייה הערבית, במידה רבה בניתוק מהווי החיים העיקרי שהתפתח במדינה.

יתר על כן, כך עולה ממכתב ששיגר המושל הצבאי של נצרת אלישע סולץ בתאריך 30 לספטמבר 1948 אל משרד המיעוטים שביקש ממנו דיווח על פעילותיו:

הנני להביא לתשומת לבכם שאין אנו נוהגים לפי ההוראות הניתנות על-ידי מזכירות המדינה. ההוראות ניתנות לנו באופן ישיר מהמימשל הצבאי בשטחים המוחזקים... לפי הוראות שקיבלתי ממטה המימשל הצבאי בשטחים המוחזקים, אין לי רשות להעביר לשרי המדינה אינפורמציה ודיווח (גנוז המדינה, משרד המיעוטים, 302/65 ; 304/17 מצוטט אצל: בנזימן ומנצור, 1992, עמ' 32).

בתקופת הממשל הצבאי שררו תנאים קשים במיוחד במוסדות הבית ספריים בישובים ערבים רבים. הכיתות היו צפופות מאוד, גם כאשר במקומות מסוימים נערכו הלימודים בשתי משמרות (ששתיהן היו צפופות ביותר). לעתים קרובות לא היה ריהוט בסיסי (שולחנות וכסאות) והתלמידים נאלצו לשבת על קרשים, ארגזים, אדני חלונות ואפילו על הרצפה. רבים מהמבנים שבהם מוקמו בתי-הספר היו במצב איום ונורא, וכמה מהם ניזוקו במהלך המלחמה ובעקבות מעשי האלימות שבעקבותיה (כהן, 1951). המדינה לא עשתה מאמץ רציני לסייע ליישובים הערבים בבניית בתי ספר חדשים ובבניית חדרי לימוד תקינים. נוכל ללמוד על כך מפנייתו של משה שרת, שר החוץ דאז, אל שר החינוך זלמן שז"ר, בבקשה שידאג לתקציב כלשהו להקמת בתי ספר חדשים או להרחבת הקיימים:

נראה כי הועדות שישבו על מדוכת החלוקה של תקציב הפיתוח במשרד החינוך שכחו על קיומם של בתי ספר ערבים בישראל וחילקו את הסכומים שהועמדו לרשותם עד תום בין הישובים היהודים, מבלי להותיר שריד ופליט בשביל הכפרים הערבים. את חטאי אני מזכיר: בימים שנדונה ונתאפשרה חלוקתו של תקציב זה היתה משרת מ"מ שר החינוך נתונה על שכמי ואף אני לא נתעוררתי להשגיח במעוות (ג/1733 תיק 145 מצוטט אצל: סבירסקי, 1990, עמ' 70).

מבנים רבים של בתי ספר ערבים בתקופת הממשל הצבאי לא התאימו כלל לשימוש להוראה, כפי שמתאר אחד המורים הערבים הראשונים, נימר מורקוס (Murkus, 1999), שעסק בהוראה בתקופה זו. משרת ההוראה הראשונה של מורקוס תחת הממשל הצבאי בישראל היתה בכפר עראבה שבגליל המערבי וכך הוא מתאר את תנאי הלימוד ששררו שם:

בבית-הספר שבכפר [עראבה] היו חדרים שנבנו מאבן ומבטון בימי השלטון הבריטי, אך חדרים אלה שימשו ככיתות לימוד עבור חלק קטן בלבד מהתלמידים. היתר למדו בחדרים שכורים בכל רחבי הכפר... את רובן הגדול של שעות ההוראה השבועיות שלי עשיתי באחד מאותם חדרים שכורים... החדר היה קטן מאוד. מחצית מהתלמידים ישבו על כיסאות רעועים וישנים, ומחציתם – על מדף בטון שנבנה בצמוד לקירות סביב החדר. מרווח של מטר אחד בלבד הפריד בין הלוח לבין השורה הראשונה של מושבי התלמידים, ושם עמדתי אני ולימדתי (p.115, 1999).

לאחר שנת הוראה אחת בכפר עראבה הועבר מורקוס לבית-ספר בכפר אחר, אל-בענה, שבו שררו תנאים גרועים עוד יותר. השיעורים נערכו בחדרים שכורים בכל רחבי הכפר. כיתתו של מורקוס נמצאה בבית מגורים של משפחת איכרים והנכנסים נאלצו לעבור דרך אורווה שבה חיו שני שוורים וחמור. בחדר לא היה שום רהיט, והתלמידים ישבו על מדף בטון שנבנה סביב הקירות או הביאו שרפרפים מהבית. כך תאר רודג' (Rudge, 1987 p.4) את מצב חדרי הלימוד השכורים ביישוב אום-א-פחם:

גודלו של חדר ממוצע הוא 16 מ"ר ולומדים בו 30 תלמידים, היושבים 4 ליד שולחן ברוחב מטר אחד, המיועד לשניים. מנורה אחת היא מקור האור היחיד. בחורף יש למורה ברירה: לפתוח את שני החלונות לאור ולסבול מקור, או לסגור אותם ולהיחנק מהאוויר המעופש.

היה מחסור בצידוד בסיסי ביותר בבתי הספר הערבים כמו גיר, ולכן נשלחו לפעמים התלמידים על ידי המורים ללקט בגבעות אבני-גיר לבנות רכות שבהן כתבו על הלוח. לפעמים היו המורים קונים את הגיר מכספם, כשהזדמן להם לנסוע לעיר הגדולה (Murkus, 1999). חסרו גם ספרי לימוד, וגם הספרים הקיימים נותרו ברובם מימי המנדט הבריטי. חלק מהספרים האלה היו בעלי תוכן לאומי ואפילו אנטי-ציוני (Jerusalem Post, August 11th 1954). לדוגמה, אחד מספרי הלימוד, אלמושאויק, שהיה בשימוש בראשית שנות החמישים, הובא מלבנון והיו בו סמלים לאומיים לבנוניים וערביים אחרים, ערביסטים אחדים קראו למשרד החינוך לפסול את הספר, משום שהוא נתפס כמקור להתעוררות לאומית בקרב המיעוט הערבי (גנוך המדינה, 1293/145 גל, מצוטט אצל אלחאג', 1996, עמ' 100). יתר על כן, במקרים רבים שימש הלוח כתחליף לספר לימוד אישי: כדי שיוכל לשמש ספר לימוד לכיתה כולה נכתבו עליו פסקאות שלמות מהספר (Mar'i, 1978; Jiryis, 1976; Murkus, 1999). לדברי מפקח משרד החינוך, סעד צרצור: "בשנות ה-50 למדו הילדים הערבים בלי ספרים. המורה הערבי הסביר לתלמידיו בחלק הראשון של השיעור את חומר הלימודים ובחלק השני הכתיב להם את החומר הנלמד (1985, עמ' 488). בנוסף למחסור בספרי הלימוד, התכנים הלימודיים בהיסטוריה, בספרות ערבית ובמורשת הערבית פלסטינית, היו מעוותים. בכינוס השנתי של הסתדרות המורים, ביולי 1958, העלה מורה ערבי את השאלה, מדוע בבתי הספר הערביים

לומדים התלמידים את התנ"ך ולא את הקוראן (הארץ, 9.7.58). זאת ועוד, כך עולה ממכתב שנשלח ב- 15/6/1956 בידי חברי ועדת התרבות באגודת האחים הנוצרים בחיפה. במכתב זה התלוננו חברי הוועדה על מצב תכניות הלימודים בבתי הספר הערביים:

אין מקדישים תשומת לב נאותה להוראת השפה הערבית. מלמדים את הספרות הערבית בלי ספרים ובצורה מסולפת, כך שאין ביכולתם של התלמידים לעמוד על טיב מורשת עמם העשירה. [ב]נוסף לזה מושמטים חלקים גדולים מספרות השחרור הלאומי, וזאת בהתאם למדיניות הלחץ והניסיון לדיכוי הכבוד הלאומי בקרבם. בקשר ללימוד ההיסטוריה הערבית, הוקצב לה זמן מוגבל מאוד בתכנית הלימודים בבתי הספר היסודיים. תכנית זו נמשכת שמונה שנים בלבד והזמן הקצר המוקדש לה – מונע מהתלמידים ללמוד כראוי את ההיסטוריה. [ב]נוסף לזה הושמט מהספר (אל-עצר אל-חאדיר, מאת תמימי, המכוון לכיתות התיכוניות) החלק העוסק בהתמרדות הערבים נגד התורכים (גנוך המדינה, 1351/1616/גל, מצוטט אצל: אלחאג', 1996, עמ' 102).

גורמים רבים עיצבו את דמותם של העוסקים בחינוך הערבי בישראל לאחר 1948: אובדן חלק גדול מהאוכלוסייה הערבית-פלסטינית המשכילה במהלך מלחמת 1948; העדפת שיקולי ביטחון על פני צורכי חינוך; הביורוקרטיה הסבוכה של הממשל הצבאי; ומחסור כללי במורים בעלי הכשרה מתאימה. כל אלה השפיעו קשות על התפתחותו של החינוך הערבי בישראל. אחד הקשיים המרכזיים נבעו מתרומתם של גורמים אלה להיווצרות צפיפות תלמידים רבה בכיתה ביחס לכל מורה. למשל, היחס הממוצע של מספר תלמידים למורה בשנת 1949 בגליל המערבי, שבו התרכזו מרבית האוכלוסייה הערבית בישראל, היה 61 תלמידים למורה. במקומות אחרים היחס אף היה גבוה מכך. בהשוואה, במגזר היהודי היה המספר הממוצע של תלמידים למורה 35-40, ובבתי-הספר בקיבוצים היה הממוצע נמוך בהרבה. ככלל, נאלץ המורה הערבי ללמד מספר כפול של תלמידים לעומת המורה היהודי, ועם זאת, הוא קיבל רק מחצית משכרו של המורה היהודי (כהן, 1951). ממכתב ששלח מנהל האגף לחינוך הערבי אל החשב הכללי של משרד האוצר בעניין תנאי עבודתו של אחד ממפקחיו אפשר להבין את הקשיים שעייסם התמודדו המורים הערבים בקבלת שכרם הנמוך יותר מלכתחילה:

מר מושקוביץ משמש כמפקח מחוזי על החינוך הערבי ואיזור פעולתו מקיף שטח רחב ידיים המשתרע מחיפה בצפון ועד לבאר שבע בדרום וכולל גם את המשולש הישראלי. מספר המורים הערבים והיהודים העובדים בבתי"ס הנמצאים בפיקוחו מגיע ל-275... אין למר מושקוביץ משרד והוא אנוס לעבוד את העבודה המשרדית בביתו הפרטי בנתניה. כל עומס העבודה הפדגוגית והאדמיניסטרטיבית נופל על שכמו של מר מושקוביץ והוא עושה



אותה בעצמו בלי כל עזרה שהיא... במצב הנוכחי אין כל אפשרות שמר מושקוביץ יכין בעצמו 275 המחאות כל חודש לתשלום משכורת ל- 275 המורים שבמחוז... תשלום משכורות המורים ע"י המחאות במקרים רבים אינה מעשית הואיל ורוב הוא מספר המורים העובדים בכפרים רחוקים והנמצאים תחת שלטון הממשל הצבאי. מורים אלה יצטרכו לאבד זמן וכסף להשיג רישיון תנועה מהמושל הצבאי ולנסוע מכפרם לעיר הקרובה כדי לפרוט את ההמחאה בבנק. יש לזכור שבמקומות רבים אין תחבורה סדירה והמורים יבזבזו זמן רב כדי להגיע לעיר... השיטה הנהוגה כיום היא שהמפקח, מר מושקוביץ בנתניה או מר חנא ח'אזן בנצרת, מקבל את ההמחאה... שוכר מכונית ולוקח אתו הכסף הדרוש לאותו יום ועובר מכפר לכפר ומשלם את המשכורות. את הוצאות המכונית המפקח מקבל בחזרה מתוך גבית תשלום של 200 פרוטה בערך מכל מורה... (ג/1733 תיק 145 מצוטט אצל: סבירסקי, 1990 עמ' 69).

### התפתחות מערכת החינוך בראי המספרים

טבלה 1 מסכמת את הצמיחה וההתפתחות של מערכת החינוך הערבית בתקופת הממשל הצבאי, ולעומתן את הצמיחה וההתפתחות של מערכת החינוך היהודית באותן שנים. נתוני הטבלה מחזקים עוד יותר את התחושה שהערבים הפלסטינים היו "נוכחים-נפקדים". עד שנת הלימודים 1963/64 לא היה אף בית-ספר ערבי פלסטיני אחד לילדים בעלי צרכים מיוחדים. משהוקם בית-ספר אחד כזה, הוא היה צריך לשרת את כל האוכלוסייה הערבית מהנגב עד הגליל (ויש לזכור גם את הגבלות התנועה, שהקשו עוד יותר את הנסיעה באותם ימים). בית-הספר התיכון הראשון הוקם רק בשנת הלימודים 1952/53, ועד סוף תקופת הממשל הצבאי גדל מספר התיכונים המיועדים לאוכלוסייה הערבית בכל הארץ לשמונה בלבד (בנגב לא היה אף בית-ספר תיכון אחד עד 1969, שנבנה כחטיבה צומחת, מכיתה ט'). במגזר היהודי נפתחו בתי-ספר מקצועיים וחקלאיים בתוך שנתיים מהקמת המדינה, אך במערכת החינוך הערבית הם לא היו קיימים כלל עד השנים 1962/63 ו-1959/60 (בהתאמה). גם אז היו בכל המגזר הערבי 4-5 בתי-ספר מקצועיים ו-1-2 בתי-ספר חקלאיים. ההעדר המשוער ביותר הוא אולי העובדה שרק עשר שנים אחרי הקמת המדינה הוקם סמינר ראשון להכשרת מורים ערבים, למרות המחסור החמור במורים בעקבות התפוררותה של החברה הפלסטינית בישראל בשנת 1948.

טבלה 1

בתי-ספר וסמינרים למורים לפי המגזר היהודי והמגזר הערבי בתקופת הממשל הצבאי

1958/59	1957/58	1956/57	1954/55	1952/53	1950/51	1948/49	
המגזר היהודי							
1,936	1,900	1,894	1,885	1,669	1,090	709	גני ילדים
1,132	1,100	1,042	945	945	722	467	בתי"ס יסודיים
74	64	60	51	74	39	-	בתי"ס לילדים מוגבלים
55	52	46	42	41	42	26	בתי"ס מקצועיים
31	37	36	34	32	28		בתי"ס חקלאיים
המגזר היהודי							
31	25	23	24	24	17	12	סמינרים למורים
המגזר הערבי							
116	109	104	81	91	87	10	גני ילדים
131	119	115	114	108	99	46	בתי"ס יסודיים
-	-	-	-	-	-	-	בתי"ס לילדים עם צרכים מיוחדים
5	5	6	5	1	-	-	בתי"ס על-יסודיים
-	-	-	-	-	-	-	בתי"ס מקצועיים
-	-	-	-	-	-	-	בתי"ס חקלאיים
-	-	-	-	-	-	-	סמינרים למורים

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל: 1962, טבלה מס' 1; 1963, טבלה מס' 1; 1966, טבלה מס' T/1



בשנת הלימודים 1948/49 למדו במוסדות החינוך 6,780 תלמידים ערבים, שהיו 6.3% מכלל אוכלוסיית התלמידים (מגיל בית-הספר היסודי ועד התיכון) בישראל (ראו טבלה 2). בשנת 1972 הורחבה תחולת חינוך חובה חינוך לשנתיים נוספות, לכיתות ט' ו- י' (גילאי 14-15) (Mar'i, 1978), ובשלהי שנות השבעים היוו הערבים הפלסטינים 19.6% מאוכלוסיית התלמידים בישראל מגיל בית-הספר היסודי ועד התיכון. הנתונים המעודכנים ביותר הזמינים לנו מתייחסים לשנת הלימודים 2007/08 ומלמדים כי אחוז זה גדל ל- 26.4%.

## טבלה 2

מספר התלמידים היהודים והערבים הפלסטינים בחינוך היסודי ועל- יסודי

1948-2008

שנים	מס' יהודים (%)	מס' ערבים (%)	סה"כ במספרים
1948/49	101,351 (93.7)	6,780 (6.3)	108,131
1959/60	429,586 (93.1)	31,905 (6.9)	461,491
1969/70	531,698 (88.1)	72,018 (11.9)	603,716
1979/80	652,989 (80.4)	159,261 (19.6)	812,250
1989/90	799,128 (79.4)	207,807 (20.6)	1,006,935
1999/00	1,025,931 (78.6)	279,027 (21.4)	1,304,958
2002/02	1,044,661 (76.5)	319,199 (23.5)	1,363,860
2003/04	1,042,084 (75.7)	335,170 (24.3)	1,377,254
2006/07	1,065,750 (74.1)	372,547 (25.9)	1,438,297
2007/08	1,067,085 (73.6)	381,817 (26.4)	1,448,902

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה מס' 8.11

גידול דומה, אם כי לא מקביל לגמרי, הסתמן גם במספר בתי-הספר וכיתות הלימוד במערכת החינוך הערבית. מאז מלחמת 1948, שהביאה לפיזורם של מורים ואנשי מינהל ערבים פלסטינים רבים ושיתקה את מערכת החינוך, הצעד הראשון שעשתה ממשלת ישראל לקראת שינוי בחינוך הערבי היה הקמתם של בתי-ספר יסודיים חדשים (Jiryis, 1976). בשנת הלימודים 1948/49 היו 46 בתי-ספר ערביים, שהיו 7.7% מכלל בתי-הספר במדינה (ראו טבלה 3). לקראת סוף שנות השבעים גדל מספר בתי-הספר במערכת החינוך הערבית ל-371, והם היוו 15.7% מכלל בתי-הספר; נכון לשנת הלימודים 2007/08 היו במערכת החינוך הערבית 749 בתי-ספר, שהיוו 19.2% מכלל בתי-הספר במדינה. המספרים מעידים כי הגידול במספר בתי-הספר לא הצליח לעקוב אחר

הגידול באוכלוסיית התלמידים הערבים הפלסטינים, שהיוו בשנת הלימודים 2007/08 26.4% מכלל אוכלוסיית התלמידים בישראל (ראו טבלאות 2 ו-3). המספר הממוצע של תלמידים ערבים פלסטינים לבית-ספר גבוה אפוא ממספר התלמידים היהודים לבית-ספר.

### טבלה 3

#### מספר בתי-הספר היהודים והערבים, 1948-2008

שנה	מס' יהודים (%)	מס' ערבים (%)	סה"כ במספרים
1948/49	565 (92.4)	46 (7.7)	611
1959/60	1,854 (92.7)	146 (7.3)	2,000
1969/70	2,064 (89.6)	256 (10.4)	2,320
1979/80	1,996 (84.3)	371 (15.7)	2,367
1989/90	2,012 (82.7)	420 (17.3)	2,432
1999/00	2,957 (83.6)	582 (16.4)	3,539
2002/03	3,134 (82.7)	654 (17.3)	3,788
2003/04	3,112 (88.0)	682 (12.0)	3,794
2006/07	3,159 (80.8)	749 (19.2)	3,908
2007/08	3,145 (80.8)	749 (19.2)	3,894

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה 8.8

טבלה 3.4 מסכמת את הגידול במספר כיתות הלימוד במערכת החינוך היהודית ובמערכת החינוך הערבית בשנים 1948-2008. הנתונים מצביעים על מגמות גידול המתאימות לשיעור התלמידים היהודים והתלמידים הערבים באוכלוסיית התלמידים יותר מאשר למגמות הגידול במספר בתי-הספר. עם זאת, מאז סוף שנות השבעים שיעור כיתות הלימוד במערכת החינוך הערבית עדיין מפגר אחרי השיעור הממשי של התלמידים הערבים הפלסטינים בכלל אוכלוסיית התלמידים. פירוש הדבר הוא, כי בממוצע התלמידים הערבים לומדים בכיתות עם מספר תלמידים רב יותר, לעומת התלמידים היהודים.

#### טבלה 4

#### מספר הכיתות במערכות החינוך היהודית והערבית, 1948-2008

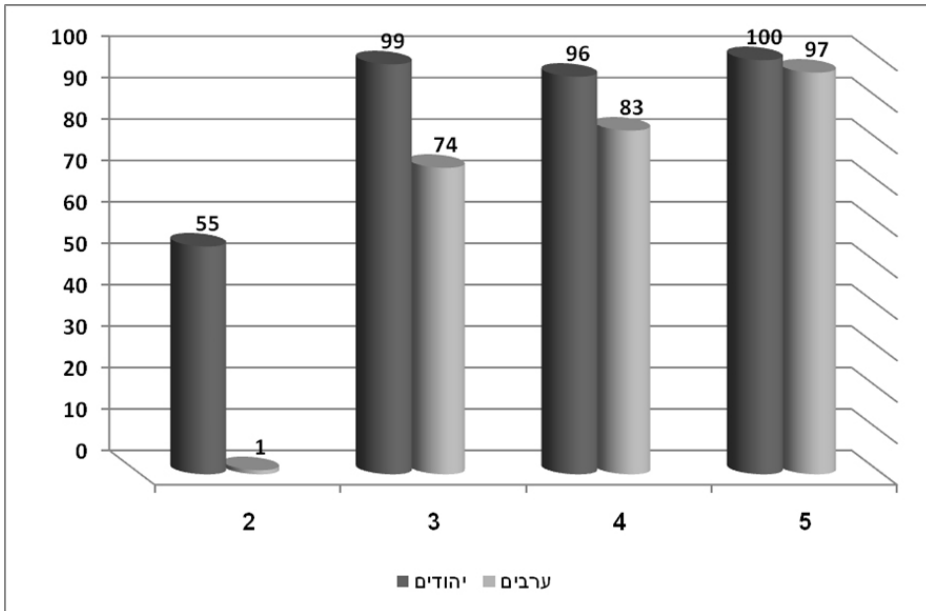
2007/08	2003/04	2002/03	1999/00	1989/90	1979/80	1969/70	1959/60	1948/49	
54,530	51,731	51,383	48,986	36,168	30,409	22,491	14,824	4,546	סה"כ
מערכת החינוך היהודית									
23,377	23,286	23,257	22,763	18,135	16,964	14,768	12,030	3,364	בת"ס יסודיים
6,265	6,186	6,285	6,336	4,019	2,633	252	-	-	חט"ב
10,735	10,952	11,048	10,515	7,294	5,694	4,532	1,706	507	חט"ע
41,647 (76.4%)	40,424 (78.1%)	40,590 (79.0%)	39,614 (80.9%)	29,448 (81.4%)	25,291 (83.2%)	19,552 (86.9%)	13,736 (92.7%)	3,871 (85.2%)	סה"כ
מערכת החינוך הערבית									
8,130	7,088	6,980	6,130	4,622	4,045	2,663	1,057	667	בת"ס יסודיים
2,128	1,944	1,680	1,454	875	451	93	-	-	חט"ב
2,625	2,275	2,133	1,780	1,223	622	183	31	8	חט"ע
12,883 (23.6%)	11,307 (21.9%)	10,793 (21.0%)	9,365 (19.1%)	6,720 (18.6%)	5,118 (16.8%)	2,939 (13.1%)	1,088 (7.3%)	675 (14.8%)	סה"כ

מקור: שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה מס' 8.9

הפער הגדול ביותר בין החינוך היהודי והערבי קיים ברמת החינוך הטרומ-חובה/ גני הילדים. בשנת 1984 תוקן חוק לימוד חובה וגיל לימוד החובה ירד מחמש לשלוש. בתיקון נקבע גם ששינוי זה יבוצע עד סוף שנת 2000, אך למעשה לא כך קרה. עד היום ממשיכה המדינה לספק מימון מינימאלי בלבד לחינוך טרום-חובה בקהילות הערביות, והשפעת עובדה זו ניכרת בפער שבין שיעור התלמידים בגני טרום-חובה (ילדים בני שלוש-ארבע) במגזר היהודי (99% ו-96% בהתאמה) ובמגזר הערבי (74%-ו-83% בהתאמה) (שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה מס' 8.6, ראו איור 1).

### איור 1

שיעורי הרשמה בגני טרום חובה ובגני חובה בקרב יהודים וערבים (כולל מעונות יום)  
בשנת הלימודים 2007/08



### נשירה והישגים לימודיים

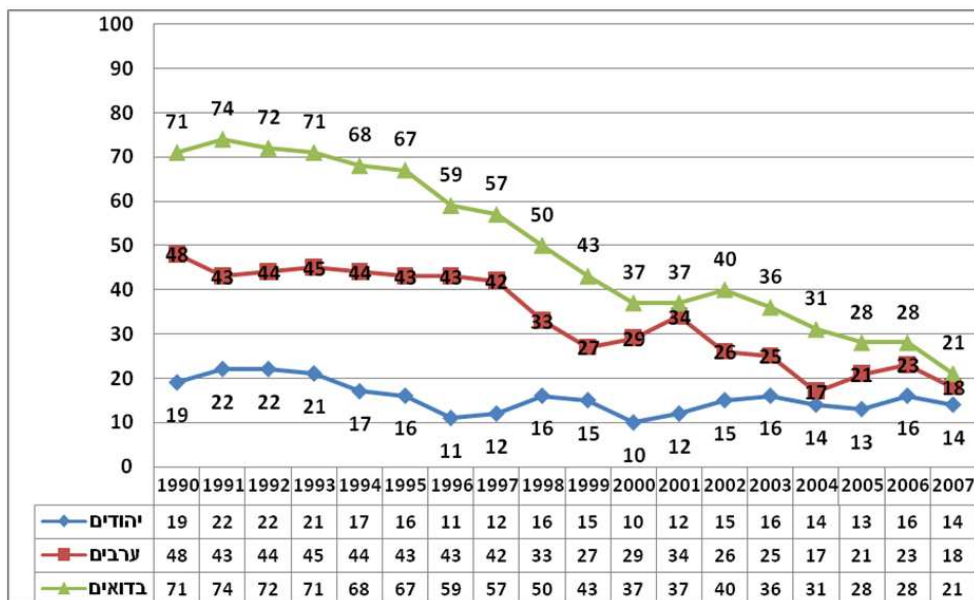
כיוון שההשכלה ככלל הפכה להיות תנאי מוקדם להשתלבות סוציו-אקונומית מוצלחת ברוב החברות, ובמיוחד בארצות מתפתחות, יש למדוד את הצלחתן של מערכות החינוך על-פי משתנים רבים, ולא רק על-פי ספירת נוכחות של התלמידים בכיתה. כדי להעריך נכונה את ההצלחה החינוכית יש לשאוף להעריך את רמת ההישגים ואת רמת ההזדמנויות, הכישורים והכלים שרוכשים התלמידים בבית-הספר.

אחד המרכיבים העיקריים שסייעו למערכת החינוך הממלכתית בישראל לדחוק את רגלי המיעוט הערבי, היה העובדה שמיעוט זה קיבל חינוך באיכות ירודה, תופעה זאת זכתה לתיעוד רב (Abu-Saad, 2004; Abu-Saad and Champagne, 2006; Al-Haj, 1995; Champagne and Abu-Saad, 2005; Human Rights Watch, 2001; Mar'i, 1978). התוצאות ניכרות היטב ברמת ההישגים הלימודיים הנמוכים וברמת הנשירה הגבוהה מבתי הספר הערביים לעומת בתי הספר העבריים. איור 2 מציג את הנתונים שפרסם משרד החינוך

לשנים 1990-2007 לגבי מגמות בשיעורי הנשירה בכל הנוגע למגמות בשיעורי הנשירה, כפי שחושבו בקבוצת גיל בקרב האוכלוסייה היהודית והאוכלוסייה

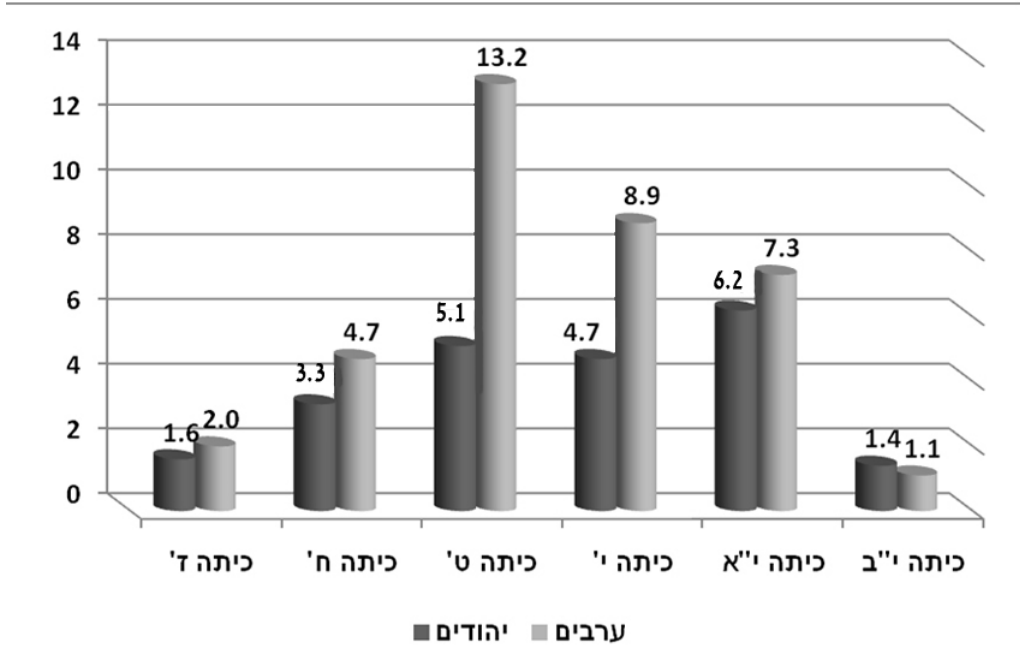
הערבית. מנתונים אלה עולה כי שיעורי הנשירה הגבוהים ביותר בארץ נרשמו בקרב התלמידים הבדואים-ערבים תושבי הנגב. בקרב תלמידים יהודיים נעו שיעורי הנשירה משיא של 22% בשנים 1991 ו-1992 ל-11% בשנת 1996, אם כי בשנת 2007 הם שבו ועלו ל-14%. בקרב התלמידים הערבים (להוציא התלמידים הבדואים בנגב) ירד שיעור הנשירה מ-48% בשנת 1990 ל-18% בשנת 2007. בשיעורי הנשירה הגבוהים ביותר ממשיכים להחזיק הבדואים תושבי הנגב – משיא של 74% בשנת 1991 לירידה ל-28% בשנים 2005 ו-2006, עם ירידה נוספת ל-21% בשנת 2007 (משרד החינוך והתרבות, 1996; 1998; 2001; 2003; 2008).

איור 2



איור 3 מלמד כי שיעור הנשירה הגבוה ביותר משנת הלימודים 2006/07 לשנת הלימודים 2007/08 נרשם אצל תלמידים ערבים במעבר מכיתה ח' לכיתה ט' (12.3%) לעומת 2.8% אצל תלמידים יהודים (לא כולל עולים). אצל תלמידים יהודים – במעבר מכיתה י' לכיתה י"א (5.9%) לעומת תלמידים ערבים (6.3%). שיעורי הנשירה בקרב הערבים היו גבוהים יותר מאשר בקרב היהודים בכל הכיתות. מעניין שבמעבר בין כיתות י"א ל-י"ב אחוזי הנשירה כמעט זהים. (שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה מס' 8.23).

**איור 3**  
**שיעורי נשירה בקרב תלמידים יהודים וערבים בכיתות ז'-י"ב**  
**בשנים 2006/07 עד 2007/08**



הנתונים שעולים מדוחות מבחני מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית (מיצ"ב) משנת הלימודים תשס"ב עד תשס"ו (ראו טבלה 5) מצביעים על פער גדול בין הישגי התלמידים במגזר היהודי לבין הישגי התלמידים במגזר הערבי. הישגיהם של התלמידים הערבים נמוכים משמעותית בהשוואה להישגיהם של תלמידי המגזר היהודי בכל מקצועות היסוד (שפת אם, מתמטיקה, אנגלית ומדע וטכנולוגיה) בהם נבחנו התלמידים ולאורך כל השנים (ראמ"ה, 2007, עמ' 47).



## טבלה 5

רמת ההישגים (בחינות מיצ"ב) בכיתות ה' וח' בבתי-ספר ערביים ויהודיים,

2001-2006

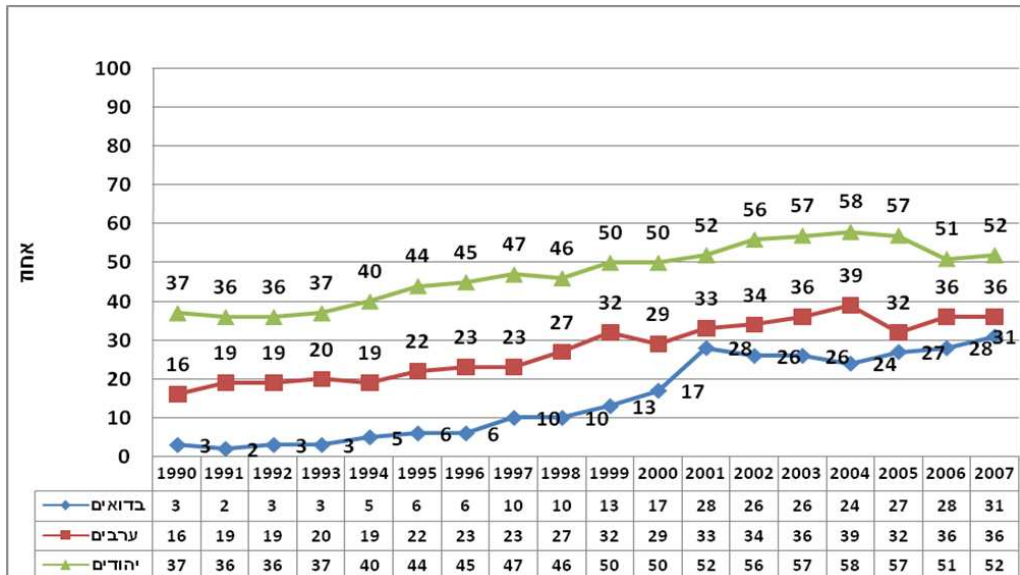
קבוצה	שנה"ל	כיתה	ערבית/ עברית	מתמטיקה	מדע וטכנולוגיה	אנגלית
ערבים	תשס"ב	ה	43	58	48	66
		ח	48	39	57	55
יהודים		ה	74	75	65	74
		ח	64	50	68	77
ערבים	תשס"ג	ה	46	50	52	63
		ח	49	37	53	66
יהודים		ה	71	73	70	76
		ח	68	58	64	83
ערבים	תשס"ד	ה	54	57	56	69
		ח	76	54	65	65
יהודים		ה	70	73	71	71
		ח	68	65	79	78
ערבים	תשס"ה	ה	62	57	68	72
		ח	53	47	64	51
יהודים		ה	77	74	85	81
		ח	77	65	79	72
ערבים	תשס"ו	ה	71	54	69	73
		ח - יסודי	74	60	69	73
		ח-על יסודי	65	44	60	52
יהודים		ה	76	73	82	79
		ח - יסודי	81	67	73	79
		ח-על יסודי	78	60	71	67

מקור: משרד החינוך והתרבות 2005, a2004; ראמ"ה, 2007

בבחינות הבגרות – שהן תנאי מוקדם להשגת תעודת בגרות ולכניסה לאוניברסיטה – הגיעו התלמידים הערבים הפלסטינים שהמשיכו בלימודיהם עד כיתה י"ב להישגים פחות טובים מעמיתיהם היהודים. נתונים שפרסם משרד החינוך לשנים 1990-2007 (משרד החינוך והתרבות, 1996; 1998; 2001; 2003; 2004; 2005; 2008) מלמדים על עלייה מתמדת באחוז התלמידים היהודים מאותו מחזור העוברים את בחינות הבגרות – מ-37% בשנת 1990 ל-58% בשנת 2004 וירידה ל-52% בשנת 2007. שיעור התלמידים הערבים (למעט הבדואים תושבי הנגב) שעברו את בחינות הבגרות עלה אף הוא בצורה עקבית, מ-16% בשנת 1990 ל-42% בשנת 2004 וירידה ל-36% בשנת 2007. המצב חמור עוד יותר בקרב הערבים-בדואים תושבי הנגב, מפני שלמרות עלייה משמעותית באחוז הזכאים לתעודת בגרות מאז 1990, הרי בשנת 2007 יותר מ-70% מבני המחזור עדיין לא עברו את בחינות הבגרות (ראו איור 4).

#### איור 4

אחוזי הצלחה בבחינות הבגרות בקרב תלמידים יהודים, ערבים  
(הבדואים בנגב מוצגים בנפרד (1990-2007))

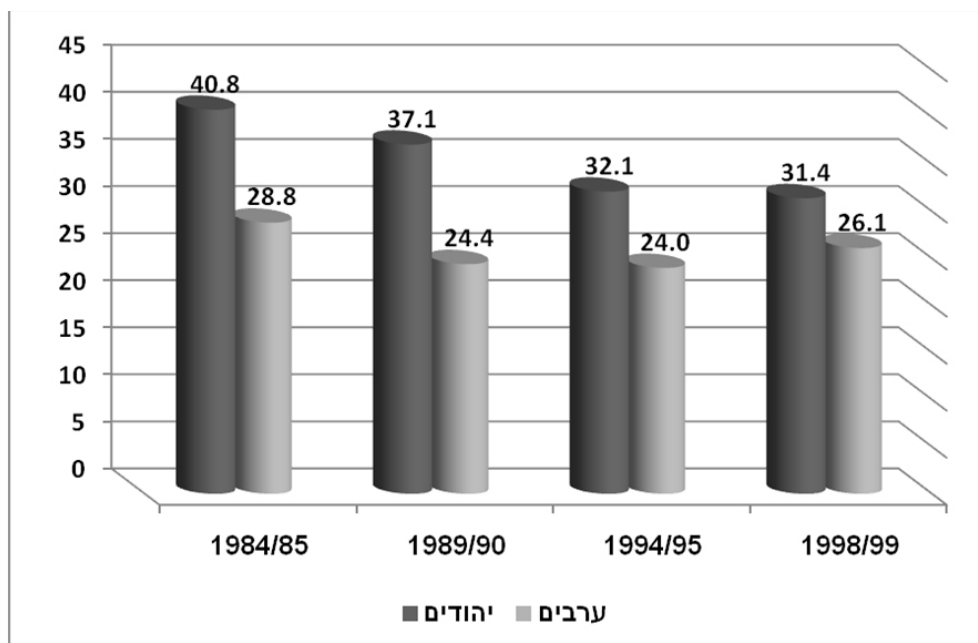


לא כל התלמידים שעברו את בחינות הבגרות ממשיכים בלימודים על-תיכוניים, וזאת ממגוון סיבות, לרבות ציוני בגרות נמוכים שאינם מאפשרים כניסה לאוניברסיטה או למכללה, אילוצים כלכליים ועוד. כמה מהתלמידים המבקשים להמשיך בלימודים אינם מצליחים לעבור את משוכת הבחינה ה"פסיכומטרית". זהו מבדק יכולת שאנשי חינוך ערבים מגדירים אותו כמבחן בעל הטיה תרבותית, שאינו אלא תרגום ישיר של המבחן שעוברים תלמידי מערכת החינוך היהודית, במיוחד ברמת האוניברסיטה (להרחבה ראה אבו סעד בגיליון זה).

איור 5 מלמד כי היחס בין הזכאים לתעודת בגרות באוכלוסייה היהודית ובאוכלוסייה הערבית שהחלו בלימודים אקדמיים בתוך שש שנים מבחינות הבגרות ירד למעשה משנת הלימודים 1984/85 לשנת הלימודים 1998/99, הן אצל יהודים (מ-40.8% ל-32.1%) והן אצל ערבים (מ-28.8% ל-26.1%), אף שהשיעור היה באופן עקבי גבוה יותר בקרב היהודים (שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה מס' 8.38).

איור 5

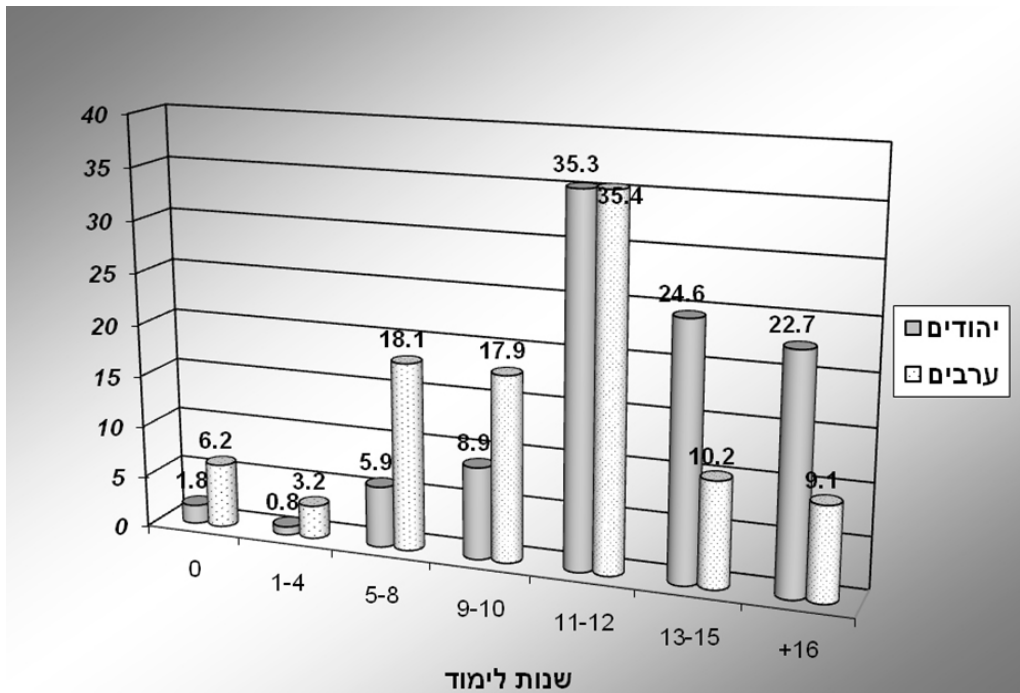
זכאים לתעודת בגרות שהחלו ללמוד באוניברסיטאות בטווח של עד 6 שנים מסיום לימודיהם התיכוניים



לסיכום, למרות הגידול במספר התלמידים ובתי-הספר, והשיפור בשיעורי המתמידים במסגרת לימודית והזכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים הערבים במערכת החינוך הממלכתית בישראל, רמת השכלתם נשארה נמוכה לעומת עמיתיהם במגזר היהודי (ראו איור 6). בשנת 2007 היה שיעור הערבים בעלי עשר שנות לימוד או פחות גבוה לפחות פי שניים לעומת השיעור במגזר היהודי. לעומת זאת, שיעור היהודים בעלי 13-15 שנות לימוד (24.6%) ו-16 שנות לימוד ויותר (22.7%) היה גבוה יותר מפי שניים לעומת הערבים (10.2% ו-9.1% בהתאמה) (שנתון סטטיסטי לישראל, 2008, טבלה מס' 8.3).

#### איור 6

שעורי רמת ההשכלה בקרב בני 15 ומעלה אצל יהודים וערבים ב-2007



## מטרות ותוכניות לימודים

החברה בישראל היא חברה הטרוגנית, לא רק בשל קיומן של תרבות יהודית ותרבות ערבית, אלא גם בגלל מגוון העדות היהודיות שעלו לישראל מארצות שונות. מערכת חינוך אידיאלית צריכה להתאים את עצמה למציאות חברתית-תרבותית כזאת באמצעות פיתוח שורה של מטרות, יעדים ותוכניות לימודים רב-תרבותיים וממוקדי-תרבות. מטרתו של החינוך הרב-תרבותי היא לצייד אנשים מתרבות מסוימת בידע ובמיומנויות הנחוצים לתפקוד בתוך אותה תרבות, אך גם לתפקוד בתנאים תרבותיים שונים בתוך אותה מסגרת חברתית-פוליטית (Aikman, 1996; Mar'i, 1978). ואולם, לא זה המצב בישראל: מגמתה של מערכת החינוך היתה ונשארה חד-תרבותית (Mar'i, 1978; Abu-Saad, 2006b; Al-Haj, 1995).

בחינתה של ההיררכיה החינוכית, סגל ההוראה ותכנית הלימודים במערכת החינוך היהודית מגלה העדפה ברורה לתרבות המערבית, האירופית (האשכנזית) על פני התרבות היהודית הלא מערבית (המזרחית). בתכנית הלימודים של בתי הספר היהודיים רווחת נטייה להתעלם מן התרבות, ההיסטוריה והתרומה של יהודים מזרחים וקבוצות יהודיות לא-מערביות אחרות. במידה מרובה רווחת אף הנטייה להתעלם מן השפה הערבית, ההיסטוריה והתרבות הערבית, או להסתפק בחשיפה מינימלית ביותר שלהן; וגם זאת ככלל תוך התייחסות שלילית (Abu-Saad, 2008).

למראית עין קיימת הכרה והתחשבות בהבדלי התרבות בין יהודים לערבים באמצעות הקמת בתי ספר נפרדים לערביים. אולם, מערכת החינוך הערבית בישראל אינה משמשת דוגמה "לשליטה מקומית על החינוך ולבין-תרבותיות של ממש" (Freeland, 1996, p. 182). מערכת החינוך הערבית בישראל הייתה ועודנה מנוהלת בידי הרוב היהודי ונשלטת בידי מערכת של קריטריונים פוליטיים, בעוד הערבים אינם שותפים באופן כלשהו בעיצובה (Al-Haj, 1995; Mar'i, 1978; Said et al., 1987; Swirski, 1999).

בחינת המבנה של מערכת החינוך הערבית - ברמת המטרות ותכנית הלימודים - חושפת את תרומתה לקיבוע מקומם השולי של הערבים במסגרת ההיררכיה החברתית, הכלכלית והפוליטית במדינת ישראל.

## מטרות ויעדים

החינוך הציוני-יהודי הפרטי התקיים והתפתח מאוד בפלסטין עוד לפני 1948 (Swirski, 1999). לאחר כינונה המשיכה מדינת ישראל לעצב ולפתח את מערכת החינוך כמערכת שייעודה הוא לחנך יהודים בלבד. מטרות החינוך נוסחו ב-1953 במשרד החינוך בלא אזכור הערבים. בסעיף 2 של חוק החינוך הממלכתי משנת 1953 הגדיר למערכת החינוך את המטרות הבאות:

לבסס את החינוך על הערכים של התרבות היהודית ועל ההישגים של המדע; על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם היהודי; על עבודה בחקלאות ובמלאכה; על אמון ועל המאבק לחברה המבוססת על חופש, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת האנושות (מצוטט אצל: Mar'i, 1978, p. 50).

הגדרת מטרות אלה היא מטאפורה נוספת לאופן שבו היו הערבים "נוכחים" כתלמידים במערכת החינוך, ובה-בעת "נפקדים" בכל הנוגע לגיבוש חזונה החינוכי של המדינה. יותר מחמישים שנה חלפו מאז נחקק חוק זה, אך המטרות שהוגדרו בו תופסות עדיין את המקום המרכזי במדיניות החינוך הממלכתי בישראל. החוק תוקן אמנם בשנת 2000, אך יעדי החינוך לבתי-הספר הציבוריים שנותרו בו, מדגישים עדיין את ערכי היהדות ואת ההיסטוריה והתרבות היהודית, ובו בזמן מתעלמים מהערכים, מההיסטוריה ומהתרבות הפלסטינית. להלן מטרות החינוך הממלכתי על פי התיקון לחוק החינוך הממלכתי, תש"ס – 2000:

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו.
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים.
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל.
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם.
5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישרונותיהם השונים, למיצוי מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות.
6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמיומנויות היסוד שיידרשו להם



בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי.

7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים.

8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעוררת את השונה והתומכת בו.

9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל.

10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח.

11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל. (תיקון חוק חינוך ממלכתי התשי"ג 1953 אתר משרד החינוך והתרבות, [www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm](http://www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm))

מטרות חינוכיות מצומצמות אלה, הנוגעות רק לשלושה רבעים מתלמידי המדינה ומתעלמות מהרבע הנוסף, אושרו שוב ושוב בשיח הרשמי בנושא החינוך בישראל.

מערכת החינוך הערבית בישראל ממשיכה אפוא להתקיים תחת שורה של קריטריונים פוליטיים שהערבים אינם שותפים כלל לגיבושם. הערבים "נפקדו" מהמטרות הכלליות בעלות האוריינטציה היהודית שנוסחו בחוק חינוך ממלכתי משנת 1953 ומנוסח תיקוני החוק בשנת 2000; במקביל, לא נוסחו מטרות ספציפיות לחינוך החינוך הערבי.

בשנות השבעים והשמונים<sup>3</sup>, וגם ברפורמה שנערכה בתוכנית הלאומית לחינוך משנת 2005, נעשה במספר ועדות ניסיון לנסח מטרות ייחודיות לחינוך הערבי (שכולן נוהלו בידי אנשי חינוך וקובעי מדיניות יהודיים). ואולם, אף לא אחד מניסיונות אלו יצא לפועל והמטרות לא נוספו כנספח לחוק חינוך הממלכתי (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005; Al-Haj, 1995).

(3) ועדת פלד, שמונתה בשנת 1975, היתה הגוף הראשון שהוקם אי-פעם בישראל ושוב השתתפו נציגים ערבים. בדוח שפרסמה הוועדה הוצעו כמה שינויים משמעותיים, לרבות יעדים ברורים לחינוך הערבי, המצהירים כי החינוך הממלכתי עבורם אמור להיות מבוסס "על יסודות התרבות הערבית, הישגי המדע, השאיפה לשלום בין ישראל לשכנותיה; ואהבת הארץ שלה שותפים כל אזרחיה והנאמנות למדינת ישראל" (משרד החינוך והתרבות, עמ' 14). אלא שבמסמך שפורסם בסופו של דבר שינה משרד החינוך את ניסוח יעדי החינוך הערבים באמצעות מחיקת המילים "שלה שותפים כל אזרחיה" מהיעד המתייחס לאהבת הארץ; יעדי החינוך היהודי התקבלו ללא שינוי (משרד החינוך והתרבות, 1977). כפי שכתב Al-Haj (2002): "גם אחרי תיקון היעדים שהציעה ועדת פלד, התלמידים היהודיים יכולים לאהוב את ישראל כמוולדתם וכמדינת העם היהודי, ואילו התלמידים הערבים אמורים להפנים את המסר שהם אינם אזרחים מלאים אלא שותפים זוטרים בחברה הישראלית ועליהם לציית לחוקים שנקבעים על-ידי הרוב היהודי ועולים בקנה אחד עם האידיאולוגיה הבסיסית של המדינה" (p. 176).

זאת ועוד, המיעוט הערבי בישראל מעולם לא קיבל שליטה אוטונומית במערכת החינוך שלו. לא הותר לו לקבוע את מטרותיה, את יעדיה או את תוכניות הלימודים שלה. למערכת החינוך הערבית יש אמנם תוכנית לימודים נפרדת, אך היא נקבעת בידי משרד החינוך בתהליך שהמשתתפים העיקריים בו הם אנשי מינהל ואנשי אקדמיה יהודיים (Al-Haj, 2005). כפי שכתבה על כך גולן-עגנון (2004), יו"ר הוועדה לשוויון בחינוך במזכירות הפדגוגית של משרד החינוך בשנים 2001-1999:

הערבים אינם שותפים במערכת קבלת ההחלטות, בהתווית המדיניות ובתכנון של משרד החינוך. אין מנהל מחוז ערבי, אין ייצוג הולם לערבים בהנהלת המשרד. מערכת החינוך המתיימרת לחנך לדמוקרטיה, לזכויות אדם ולאזרחות פעילה איננה מיישמת בעצמה ערכים אלו... שאלות של ייצוג הערבים בהנהגת משרד החינוך הן שאלות שעדיין אינן נשאלות. בבניין לב-רם העצום ובבניינים הסמוכים לו בירושלים, בין אלפי העובדים היהודים המנהלים את משרד החינוך, ניתן לספור את העובדים הערבים על יד אחת. אפילו במחוז הצפון, שבו מספר התלמידים הערבים גדול ממספר התלמידים היהודים, המפקחים ומנהלי מערכת החינוך הם ברובם יהודים. משרות הפיקוח אינן מתחלקות באופן שוויוני כך שהמפקחים הערבים אחראים על מספר גדול בהרבה של מורים ובתי ספר, והתקציבים שלהם (להשתלמויות, הדרכה וסיוע) קטנים בהרבה (עמ' 77 - 78).

מצב זה עומד בסתירה גמורה למתרחש באגף לחינוך היהודי הממלכתי-דתי. כידוע, הכיר חוק חינוך ממלכתי משנת 1953 בפיצול הקיים בין יהודים דתיים ליהודים חילוניים, והתיר לדתיים לקיים, בתוך משרד החינוך אגף נפרד לחינוך ממלכתי-דתי. אגף זה נפרד מבחינת פיזית, מינהלית ופדגוגית ממשרד החינוך הכללי ושומר על עצמאות מלאה (סבירסקי, 1995, 1990; ; Adalah, 2003; Mar'i, 1978; Swirski, 1999). ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, ורבים מאנשי חינוך ופוליטיקה ערביים הציעו להקים אגף נפרד במשרד החינוך לחינוך ממלכתי - ערבי עצמאי ואוטונומי במתכונת המינהל לחינוך הממלכתי-דתי. תפקידו של האגף לחינוך הערבי יהיה לקבוע את יעדי החינוך, תכני הלימוד, תכניות לימודים, מינוי כוח אדם בכל רמות החינוך הערבי בישראל (החזון העתידי לערבים הפלסטינים בישראל, 2006). ברוח זו הסבירה דפנה גולן-עגנון (2004) את הצורך והחשיבות החינוכית בהקמתו של אגף נפרד לחינוך הערבי: אין בהקמת מינהל עצמאי משום כוונה להתבדלות. זהו מהלך משולב שבו, במקביל להקמת מינהל עצמאי כדוגמת מינהל החינוך הממלכתי דתי, יובטח שילובם של אנשי חינוך ומינהל חינוכי ערבים רבים ככל האפשר במערכת החינוך הכללית ובסגל העובדים של משרד החינוך בכל הדרגות והתפקידים. לשם כך יש לנקוט מדיניות של העדפה מתקנת, שלפיה מבין מועמדים בעלי כישורים

זהים יועדפו המועמדים הערבים עד אשר יהיה ייצוג הולם לאנשי חינוך ערבים (עמ' 78-79).

כל ההצעות שהוגשו עד כה להקמת מינהל חינוך ערבי עצמאי אוטונומי במתכונת המינהל החינוך הממלכתי דתי היהודי לא התקבלו על ידי הממסד הישראלי.

## תוכנית הלימודים במערכת החינוך הערבית

בניגוד חריף למאמצים לחיזוק הזהות היהודית והציונית ביעדי תוכנית הלימודים ובחומרי הלימוד בבתי-הספר היהודיים, היעדים הלימודיים שפיתח משרד החינוך והתרבות לחינוך הערבי נוטים דווקא לטשטש את קיומה של זהות פלסטינית. באופן מיוחד נתפסת הזהות הפלסטינית כלא-רלוונטית במקרה הטוב, ובמקרה הרע – כסתירה ליעדים ולמטרות המועדפים של מפעל החינוך הציוני. יעדיה של מערכת החינוך הערבית, וכן היעדים הייחודיים של תוכנית הלימודים לבתי הספר הערביים, מחייבים אפוא את התלמידים ללמוד על ערכים יהודיים ועל התרבות היהודית. במילים של דפנה גולן-עגנון (2004): עד כה לא נעשה מאמץ מכוון ומשמעותי לאפשר לימוד של תכנים המשקפים את התרבות, את ההיסטוריה ואת הספרות הערבית בבתי הספר הערביים. הדגשת הערכים-ציוניים ללא כיבוד הזהות הלאומית הפלסטינית מחזקת את תחושת הניתוק בין שני העמים ואת תחושת הקיפוח של המיעוט הערבי בישראל. מערכת החינוך הערבית בישראל ממסדת את הפחד: פחד להתחבר לעבר, פחד לחדד את תחושת הזהות התרבותית והלאומית. ופחד של המורים לדבר על אקטואליה. לא רק בתי הספר הערביים נפגעים ממדיניות חינוך מפלה זאת. ההתכחשות להיסטוריה הפלסטינית מאפיינת גם את ספרי הלימוד בבתי הספר העבריים, ומשקפת את ההכחשה של המציאות שבה במדינת ישראל חיים שני עמים ביחסים בלתי פתורים (עמ' 80).

תוכנית הלימודים בבתי הספר הערבים נכתבה במטרה ליצור זהות עדתית חדשה של ערבים ישראלים, ולהביא לדה-פלסטיניזציה שלהם. התלמידים הערבים נאלצים לבלות שעות לימוד רבות בשינון התרבות וההיסטוריה היהודית וכן את השפה העברית (יותר ממה שהם מקדישים ללימוד הספרות הערבית וההיסטוריה הערבית בסך הכל). עד אמצע שנות השבעים, 20% מיחידות לימוד חובה בתוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-הספר הערבים הוקדשו להיסטוריה יהודית, ורק 19% - להיסטוריה הערבית. באמצע שנות השבעים פותחה תוכנית לימודים חדשה, שבה הוקדשו חלקים שווים (22.2%) מיחידות לימוד חובה בהיסטוריה להיסטוריה ערבית ואסלאמית, לתולדות היהודים בעת החדשה, ולתולדות המאה העשרים, ו-33.4% הוקדשו למזרח

התיכון בעת החדשה. בבתי-הספר היהודיים, לעומת זאת, הוקדשו 33.4% מיחידות לימוד חובה בהיסטוריה ללימוד תולדות העם היהודי בעת החדשה, 44.4% - לתולדות התנועה הציונית ולהקמת מדינת ישראל, והשאר, 22.2% - לסכסוך היהודי-ערבי; ביחידות לימוד החובה לא היה כל מקום להיסטוריה ערבית או אסלאמית (אלחאגי, 2003; Al-Haj, 1995). בשלהי שנות התשעים הוקמה ועדה נוספת לשינוי תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-הספר העל-יסודיים הערביים. הוועדה, שבה ישבו בעיקר אנשי מקצוע ערבים פלסטינים, הגישה את תוכניתה המתוקנת בשנת 1999. אלא שלדברי Al-Haj (2005) לא היה זה למעשה אלא:

תיקון של תוכנית הלימודים שהוכנה בשנת 1982 בידי ועדה בראשות יהושע פראוור, שחברה היו יהודים וערבים במספר שווה. רוב חברי הוועדה שניסחו את הגרסה החדשה היו ערבים, אבל רוב היועצים האקדמיים היו יהודים... בכל הנוגע ליצירת תוכניות לימודים השותפות היא חד-צדדית, כשהיהודים שולטים בכל היבטיהן של תוכניות הלימודים הנכתבות עבור בתי-הספר הערביים (p. 56).

הפרק בתוכנית הלימודים החדשה העוסק במזרח התיכון בעת החדשה כולל יחידת לימוד בת 15 פרקים על תולדות החברה הערבית הפלסטינית, העוסקים במחלוקת סביב שאלת השם "פלסטיין", תולדות הנוכחות הערבית בארץ, "מלחמת 1948" והתפתחותה של בעיית הפליטים הפלסטיניים וגורמיה. אלא, כפי שמדווח Barak (2004) "פרק מהפכני זה, שהיה אמור לתפוס נתח נכבד משעות הלימוד... פשוט אינו נלמד. המפקח על לימודי היסטוריה ואזרחות במיגזר הערבי, ד"ר סעיד ברגותי, טוען כי אין ספר לימוד שבאמצעותו אפשר יהיה ללמד חומר זה" (par. 9).

חוקרים ממכון טרומן באוניברסיטה העברית החלו להכין ספר לימוד חדש שבאמצעותו אפשר יהיה ללמד את תולדות החברה הערבית הפלסטינית, אך אחרי משוב ראשוני שקיבלו מהאגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך לא עבר הספר את שלב העריכה (Barak, 2004). למעשה, חשיבותם של השינויים שהוכנסו בתוכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה קטנה עוד יותר בשל העובדה שהפרקים העוסקים בהיסטוריה הפלסטינית בעת החדשה ובתולדות התנועה הלאומית הערבית היו פרקי בחירה ולא פרקי חובה. כל התלמידים שלא בחרו במסלול היסטורי מורחב (כלומר, כל התלמידים שבחרו במסלולי מדעים, מתמטיקה, טכנולוגיה, ספרות וכו'), לא למדו דבר על הסכסוך הערבי-ישראלי או על היחסים בין ישראלים לפלסטינים (Al-Haj, 2002).

באשר ללימוד שפה וספרות בבתי-הספר הערביים, אלה עדיין עומדות בעיקרן בסימן הרפורמה הגדולה בתוכנית הלימודים מאמצע שנות השבעים במאה העשרים. במסגרת אותה רפורמה הוקצו ללימוד ערבית 732 שעות, שהתחלקו שווה בשווה בין לימודי שפה (366 שעות) ללימודי ספרות (366 שעות). לעומת זאת הוקצו בסך הכול ללימוד עברית 768 שעות, שמתוכן 29% (224 שעות)

הוקדשו ללימוד השפה, ו-71% (544 שעות) - לספרות עברית (אלחאג', Al-Haj, 2003; 2002, 1995).

תוכנה של תוכנית הלימודים בספרות ערבית עודכן בשנת 1981 על-ידי ועדה שהורכבה בעיקרה מאנשי מקצוע ערבים, ולא מהמומחים היהודים לענייני ערבים שכיחנו בוועדות הקודמות. עם זאת, החבר היהודי היחיד בוועדת 1981, שהיה בשעתו ראש האגף לחינוך ערבי במשרד החינוך, פיקח למעשה על פרסום האנתולוגיה והנחה את המו"ל לסלק כמה מהטקסטים שנבחרו על-ידי הוועדה מפני שהם נראו לו "יצירות המשרות עוינות" (Barak, 2004, par. 2). וכך, כפי שמנסח זאת Barak (2004), כמה מהרפורמות החדשניות שעליהן המליצה הוועדה "נעלמו אי-שם בדרך מתוכנית הלימודים אל האנתולוגיות הספרותיות המשמשות בבתי-הספר הערבים" (par. 2), בהם שירים של משוררים פלסטיניים בולטים כמו מחמוד דרוויש, ראשד חוסיין וסמיח אל-קאסם.

אך Barak (2004) גם מציין כי במערכת החינוך הערבית תוכנית הלימודים בספרות הערבית מ-1981 נראית מודרנית להפליא יחסית לתוכנית הלימודים בספרות העברית. תוכנית זו חוברה בשנת 1977 ונותרה מאז כמעט ללא שינוי.

בנוסף ללימוד ההיסטוריה היהודית והשפה העברית, נדרשים התלמידים הערבים לפתח הזדהות עם ערכים יהודיים ולקדם את השאיפות הציוניות על חשבון פיתוחה של מודעות לאומית ותחושת השתייכות לעמם. הזהות הלאומית הערבית זוכה לדגש פחות בהרבה, והזהות הפלסטינית אינה זוכה בהכרה מכל סוג שהוא (Ma'ri, 1985, 1978; Al-Haj, 2005, 2002, 1995). זאת ועוד, המטרה העיקרית של לימודים יהודיים במערכת החינוך הערבית אינה לפתח יכולת תרבותית בתוך החברה הישראלית היהודית, אלא לכפות על הערבים הבנה ואהדה של המטרות היהודיות/ הציוניות ולטשטש את הזהות הלאומית שלהם בישראל<sup>4</sup> (Ma'ri, 1978, 2005; Al-Haj, 1995, 1998, 2002). יצא בסוף שנות החמישים במאה הקודמת באזהרה זאת בתגובה לתכנית לימודים לא-מאוזנת זאת:

עובדה ידועה היא כי מי שאין לו כבוד עצמי לא יכבד את הזולת, ומי שאין לו רגשות לאומיים לא יכול לכבד בני לאומים אחרים. אם נמנע מתלמיד ערבי ללמוד על עמו, לאומיותו ומולדתו בבית-

(4) למשל, היעדים הרשמיים שהוצבו להוראת השפה הערבית היו בעיקרם טכניים ולא דיברו כלל על פיתוח הבנה כללית יותר של התרבות הערבית ושל ערכיה או של שאלות זהות, בעוד היעדים הרשמיים להוראת השפה העברית כללו "רכישת היכרות עם התרבות היהודית וערכיה בעבר ובהווה", וחיזוק "הבנת החיים התרבותיים והחברתיים של האוכלוסייה היהודית בישראל" בקרב התלמידים הערבים (מצוטט אצל: Ma'ri, 1978, pp. 77-78). בסוף שנות השבעים צורף יעד 'יסודי' נוסף להוראת העברית בבתי-הספר הערביים: ראיית השפה העברית כגשר לדו-קיום ערבי-יהודי וחיזוק השתלבותם של הערבים בחברה הישראלית (Al-Haj, 1998). האחריות לפיתוח כלים לדו-קיום ולהשתלבות הפכה אפוא למהלך מאוד חד-צדדי, מפני שהתלמידים היהודיים אינם נדרשים ללמוד ערבית, והערבים אינם מוצגים כמיעוט לאומי המהווה בעצם חלק מהחברה הישראלית, אלא כגורם מנוכר, הזקוק להשתלבות.

הספר, הוא יפצה עצמו על החסך בביתו וברחוב. הוא יקבל ברצון כל דבר שישמע מאנשים או יקרא בעיתון, דבר העלול להביאו להבנה מעוותת ולא-נכונה של הלאומיות. בית-הספר, שחסך ממנו דבר שהכול גאים בו, ייחשב בעיניו אויב. במקום ללמוד בבית-הספר את משמעותה של לאומיות חדורת הומניזם, הוא יקלוט רק גירסה מעוותת. מה ישיג אז בית-הספר? איזה דור של בני נוער ערבים ייצא ממנו? במקום לחנך את תלמידיו להאמין באחוה ובשלום ובכנות של מוריו, יוציא מתוכו בית-הספר דור אובד עצות ומבולבל, המתבונן בעובדות בדרך מעוותת ומתייחס לאומות אחרות כאל אויביו, דור מלא תסביכי נחיתות, רגשות השפלה, שאינו מסוגל להתגאות בנעוריו, במולדתו ובלאומיותו (Hussein, 1957, p. 46).

אך אזהרותיו של חוסיין לא נפלו על אוזן קשבת. דאגתם של השלטונות בישראל לחינוכם של אזרחי המדינה הערבים נשאה אופי שונה לחלוטין מהדאגה שהביע חוסיין. עשרות שנים אחר כך, הביעה הסוציולוגית הישראלית דפנה גולן-עגנון (2004) השקפה דומה:

עד היום למרות עשרות מאמרים, מחקרים וועדות שהוקמו, מתמודדים ילדים פלסטינים בישראל עם הפער בין הסיפור שמסופר בבית לבין הסיפור שמסופר בבית הספר. התכנים אותם לומדים התלמידים הפלסטינים בישראל מחזקים זהות חסרת עקיבות פנימית זאת. חלק ניכר מתוכנית הלימודים בהיסטוריה עוסק בהיסטוריה יהודית, ואילו ההיסטוריה הערבית בכלל וההיסטוריה הפלסטינית בפרט נדחקות לשוליים, כנושאי רשות ולא חובה. לנישול הפלסטינים מאדמותיהם, לגירושם של מאות אלפים פלסטינים מבתיים אין אזכור בספרי ההיסטוריה בערבית (וגם לא באלה הנלמדים במערכת החינוך העברית). תפקיד החינוך הוא לאפשר לילדים הפלסטינים בישראל לגדל בבתי ספר המכבדים את זהותם ולסייע להם בגיבוש זהות לאומית תרבותית פלסטינית ברורה וקוהורנטית יחד עם חינוכם כאזרחים ישראלים (עמ' 81).

אפשר שדבריו הגלויים של אורי לובראני, היועץ לענייני ערבים לראש ממשלת ישראל בשנים 1960-1963, העניקו את הביטוי הקולע ביותר לסוגיה: ...אולי היה יותר טוב אילולא היו סטודנטים ערביים. היה קל יותר לפקח עליהם אילו נשארו חוטבי עצים. אך יש דברים שאינם תלויים ברצוננו. אי אפשר להתחמק מזה, ולכן עלינו להיות זהירים ולהבין את אופי הבעיות הטמונות כאן ולנקוט שיטות מתאימות. (הארץ, 4 באפריל, 1961 מצוטט אצל: Lustick 1980, p. 68).

בשנות השבעים במאה הקודמת נגעה בסוגיות אלה גם קבוצה של חוקרים ישראלים יהודיים - פרס, ארליך ויובל-דייוויס. הם מתחו ביקורת על תכנית



הלימודים שנכפתה על בתי הספר הערביים בידי משרד החינוך והתרבות, בטענה שהיא מנסה לטפטף רגשות פטריוטיים ללב התלמידים הערבים על-ידי הוראת ההיסטוריה היהודית. כמו כן הצביעו על האבסורד שבציפייה כי "התלמיד הערבי... ישרת את המדינה לא משום שזו חשובה לו עצמו ועונה על צרכיו שלו, אלא משום שהיא חשובה לעם היהודי" (Peres, Ehrlich and Yuval-Davis, 1970, p. 151). אך טבעי הוא שהיעדרם של תכנים והתנסויות תרבותיים ולאומיים רלוונטיים בבתי הספר אילץ את התלמידים הערבים לחפש מקורות אחרים לסיפוק צורכיהם, כגון תקשורת ההמונים (רדיו, טלוויזיה בכבלים, אינטרנט, וכדומה).

למרות הביקורת, ממשיכה תכנית הלימודים בבתי הספר הערביים להתעלם מהתרבות הערבית בכלל ומהתרבות הפלסטינית בפרט. תכנית הלימודים גם אינה מתמודדת עם הצרכים החברתיים, התרבותיים והחינוכיים המיוחדים לאוכלוסייה הערבית-פלסטינית. חוסר ההתייחסות לענייניהם התרבותיים, החברתיים והפוליטיים של הערבים בישראל מחליש מאוד את הרלוונטיות של החוויה החינוכית לגבי התלמידים הערבים, עד כדי כך שהוא מאיים לנכרם מבית הספר. הזנחה זו משקפת את העדיפות הנמוכה שממשלת ישראל מעניקה לתלמידים הערבים. מערכת החינוך הערבית כולה מצטיירת, בהכרזותיהם הפומביות של פקידים בכירים במשרד החינוך כמעין הערת שוליים.

דיכוי זה של הזהות הערבית, התרבות הערבית והשאלות הפוליטיות הנוגעות לערבים נמשך ללא הרף בתוכנית הלימודים המיועדת לבתי-הספר הערביים. מדיניות זו תואמת את הגישה המכונה "אוריינטליסטית", הפרשנויות המערביות וסדרי העדיפויות של המערב שהם, כביכול נעלים על "האחר הנחות" (הערבים). תוכנית הלימודים המיועדת למערכת החינוך הערבי משקפת גם את העדיפות הנמוכה ביותר שמייחסת ממשלת ישראל לצורכי התפתחותם של התלמידים הערבים ולהזדהות הקבוצתית הרחבה יותר שלהם. כך זה עולה מסיפורה האישי של סמיה שרקאוי "שמש לא מסתרים ברשת":

ישב אבא עם המשקפיים שלו, עם המחברת העטופה בעטיפה השחורה ועם העט הנובע, לתוך הלילה וכתב. תמיד עם משקפיים, תמיד עם עט נובע ותמיד עם מחברות העטופות בעטיפה שחורה. היה חורף – קר מאוד בחוץ, פחמים עצלים נמנמו בתנור. התגנבתי ונכנסתי מתחת לשמיכה שכיסתה את הכתפיים שלו בישיבה. הוא חיבק אותי חיבוק שבכל פעם שאני זקוקה לו, אני משחזרת את החום שלו כאילו זה היה אתמול בלילה. לקרוא למדתי לפני שהגעתי לבית הספר, דרך המחברת של אבי. לא תמיד הבנתי את מה שקראתי, אבל יותר אהבתי לקרוא את השירים שאבא כתב. שני עולמות היו לי – הבית ובית הספר. את הבית אהבתי ללא גבול – אמי, אבי, שתי אחיותיי ושני אחיי, האדמה שלנו, מה שהיה ומשנשאר.

באשר לבית הספר הייתי חצויה, לא הצלחתי אז להבין את הפער העצום בין הסיפור שמסופר שם לבין הסיפור שמסופר בבית. אימא ואבא אמרו שחובה ללמוד ולהיות תלמידה טובה. אהבתי ללמוד – אלא שהרגשתי זרות, בלבול וחוסר סדר. מי אני? מי אנחנו? למה הדברים אינם מסתדרים לי בראש? למה המורה לערבית היה מאבד את הצבע בפנים ואפילו רועד כשהייתי לוקחת לכיתה בגאוה שיר שאבא כתב?!

באחד השירים תיאר אבא חלקה אחת של אדמות משפחתי – שהיום היא באדמות קיבוץ מצר. הוא תיאר את הנרקיסים שגדלו בה, תיאר גם את הגעגועים שלו למשבי ברוח הרכים מתחת לעצי הזית שם. כשריציתי לקרוא את השיר בכיתה, חטף המורה את הדף מידי, ובערב בא לבית שלנו. "אנא ממך", התחנן לאבא, "אני רוצה לגדל את הילדים שלי". באותם ימים לא הבנתי מה הקשר. לימים התחלתי להבין כשבמקום השיר של אבי הייתי חייבת, עם בני גילי ובנות גילי, לדקלם את השירים על הציפור שבחלון [שירי חיים נחמן ביאליק], על הביצות שיושבו ועל היער בחדרה.

הבית משך אותי לשורשים, בית הספר, בעקביות ובעצמה, תלש אותי. במורצת השנים אני מסתכלת בחינוך איך הצליח הבית בסוף. חינוך – זו מילת הקסם ומילת המפתח. לשם צריך לקחת את כלי העבודה הקלים והכבדים ולהמשיך לעבוד.

פתגם ישן חרות בתודעה שלי, באחריותה של אמי, האישה שהיא בשבילי אתמול, היום ומחר: "שמש לא מסתירים ברשת". מעל חמישים שנה הממסד מנסה, בעיקר דרך משרד החינוך, לעשות זאת, עדיין אינו מבין שזה בלתי אפשרי (מצוטט אצל גולן-עגנון, 2004, עמ' 176).

בשנת 1978 תיאר המחנך והחוקר סמי מרעי את מעמדו של החינוך הערבי בתוך מערכת החינוך הציבורי בישראל במונחים שגם כעבור 30 שנה, עדיין מדויקים:

החינוך הערבי הוא הקורבן של הפלורליזם הישראלי לא רק בכך שהוא מנוהל ונשלט על-ידי הרוב, אלא גם בכך שהוא משמש אמצעי להפעלות מניפולציות על המיעוט כולו. . . [הוא] לא רק משמש דוגמה לפלורליזם הישראלי שבו הכוח נשלל מן הערבים, אלא הוא גם האמצעי שדרכו אפשר לשמר ולהנציח את היעדר הכוח הזה. האזרחים הערבים ממוקמים בשוליים, אם לא מחוץ לשוליים. . . המחלקה לחינוך ערבי מנוהלת בידיהם של בני הרוב היהודי, והרשויות קובעות את תכניות הלימודים ללא שיתוף ערבים רבים, אם בכלל. שיתופם של ערבים אינו חורג מגבולות כתיבתם או תרגומם של ספרים וחומרי לימוד על-פי קווים מנחים שהוגדרו בקפידה יתרה, והוא אינו עובר את גבול ההוצאה לפועל של המדיניות של הרוב (Mar'i, 1978, p. 180).

כל ניסיונות הרפורמה לא הצליחו להביא לשינוי, שכן אף לא אחת מן ההמלצות של הוועדות הרבות שמונו בידי הממשלה במטרה לחקור או להביא לשיפור במערכת החינוך הערבית, הייתה אי פעם בעלת תוקף מחייב (Abu-Saad, 2001; Al-Haj, 1995). התלמידים הערבים ממשיכים אפוא להיות כפופים לתוכנית לימודית וחינוכית שנועדה לתת מענה לצורכי הרוב השולט ולנושאים המעסיקים אותו, ולהבטיח כי המיעוט יישאר בשוליים, כפוף ונשלט על-ידי קבוצת הרוב.

לסיכום, מהתפתחותה ההיסטורית של מערכת החינוך הערבית בישראל עולה, שהיא לא נתונה בידי המיעוט הערבי ונשלטת בידי גורמים חיצוניים שמייצגים את התרבות השולטת ואת השקפת עולמה, תוך התעלמות מתרבותם, מורשתם וזהותם של הערבים-הפלסטינים.

## מקורות בעברית

- אלחאג'י, מ. (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- אלחאג'י, מ. (1998). **חינוך לרב-תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום**. בתוך, מ. מאוטנר, שגיא, א. ושמיר, ר. (עורכים) **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: רמות, עמ' 703-713.
- אלחאג'י, מ. (2003). **חינוך בצל קונפליקט: הגמוניה לעומת רב-תרבותיות נשלטת**. בתוך מאגד אלחאג'י וא. בן-אליעזר (עורכים) **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה**, 295-327. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- באשי, י. (1995). **מערכת החינוך הערבי בישראל והצעות לשיפור, המזרח החדש**, כרך לז, עמודים 108-116.
- באשי, י. קאהן, ס. ודיוס, ד. (1981). **ההישגים הלימודיים של בית הספר היסודי הערבי בישראל**, ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית הספר לחינוך.
- בנזימן, ע. ומנצור, ע. (1992). **דיירי משנה: ערביי ישראל מעמדם והמדיניות כלפיהם**, ירושלים: כתר.
- גולן-עגנון, ד. (2004). **למה מפלים את התלמידים הערבים? בתוך ד. גולן-עגנון (עורכת) אי שוויון בחינוך**. תל אביב: בבל, עמודים 70-89.
- החזון העתידי לערבים הפלסטינים בישראל**. (2006). נצרת: הוועד הארצי לראשי הרשויות הערביות בישראל.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) (2007), פערים בין המגזרים במערכת החינוך בישראל**, תל אביב: ראמ"ה.
- כהן, א. (1951). **בעיות החינוך של ילדי הערבים בישראל, מגמות**, (2)2, עמודים 126-137.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך (2005). ירושלים: משרד החינוך והתרבות. קישור: <http://www.education.gov.il/moe/klali/indexdoch.htm>
- מאוטנר, מ. (2008). **משפט ותרבות בישראל בפתח המאה העשרים ואחת**. תל אביב: עם עובד.
- משרד החינוך והתרבות. (1975). **דו"ח צוות החינוך הערבי (משוכפל)**. ירושלים: פרויקט תכנון חינוך לשנות השמונים.

- משרד החינוך והתרבות. (1977). **חוזר מנכ"ל** (משוכפל). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך, התרבות והספורט. (1996). **נתוני בחינות הבגרות תשנ"ו** (1995). ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- משרד החינוך, התרבות והספורט. (1998). **נתוני בחינות הבגרות תש"נז** (1997). ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- משרד החינוך, התרבות והספורט. (2000). תיקון חוק חינוך ממלכתי התשי"ג 1953. אתר משרד החינוך והתרבות, קישור: [www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm](http://www.education.gov.il/zchuyot/chukim4.htm)
- משרד החינוך, התרבות והספורט. (2001). **נתוני בחינות הבגרות תש"ס** (2000). ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- משרד החינוך, התרבות והספורט. (2003). **נתוני בחינות הבגרות תשס"ב** (2002). ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- משרד החינוך והתרבות. (2004a). **מערכת החינוך בישראל במבט - על מיצ"ב תשס"ב-תשס"ג**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (2004b). **נתוני בחינות הבגרות תשס"ג** (2003). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך והתרבות. (2005a). **תמונת מיצ"ב תשס"ה- דו"ח ביניים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך והתרבות. (2005b). **נתוני בחינות הבגרות תשס"ד** (2004). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך (2008). **נתוני בחינות הבגרות תשס"ז** (2007). ירושלים: משרד החינוך.
- סבירסקי, ש. (1990). **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.
- סבירסקי, ש. (1995). **זרעים של אי-שוויון**. תל אביב: ברירות.
- סבירסקי, ש. וסבירסקי, ב. (1997). **השכלה גבוהה בישראל**. תל אביב: מרכז אדוה.
- פרס, י' ויער-יוכטמן, א' (1998). **בין הסכמה למחלוקת: דמוקרטיה ושלוש בתודעה הישראלית**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

- צרצור, ס. (1985). לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתו. בתוך וולטר אקרמן, אריה כרמון ודוד צוקר (עורכים) **חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- צרצור, ס. (1999). החינוך הערבי: תמונת מצב ומבט לעתיד. בתוך אלד פלד (עורך) **יובל למערכת החינוך בישראל**, כרך 3. תל אביב: משרד הביטחון, עמודים 1061-1083.
- קימרלינג, ב. (2004). **מהגרים, מתיישבים, ילידים**. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 13. (1962). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 14. (1963). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 17. (1966). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 18. (1967). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 19. (1968). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 25. (1974). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 41. (1990). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 50. (1999). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 51. (2000). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 52. (2001). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל** מספר 53. (2002). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.



- שנתון סטטיסטי לישראל מספר 54. (2003). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל מספר 55. (2004). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל מספר 56. (2005). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל מספר 57. (2006). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- שנתון סטטיסטי לישראל מספר 59. (2008). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

## References

- Abu-Saad, I. (1991). Toward an understanding of minority education in Israel: The case of the Bedouin Arabs of the Negev, *Comparative Education*, 27 (2), pp. 235-242.
- Abu-Saad, I. (2001). Education as a tool for control vs. development among indigenous peoples: The Case of Bedouin Arabs in Israel, *Hagar: International Social Science Review*, 2 (2) pp. 241-259.
- Abu-Saad, I. (2004). Separate and Unequal: The Consequences of Racism and Discrimination against Palestinian Arabs in the Educational System in Israel, *Social Identities*, 10 (2) pp. 101-127
- Abu-Saad, I. (2006a). Bedouin Arabs in Israel: Education, Political Control and Social Change. In C. Dyer (ed.) *The Education of Nomadic Peoples: Issues, Provision and Prospects*. Oxford: Berghahn Publishers, pp. 141-158.
- Abu-Saad, I. (2006b). State Educational Policy and Curriculum: The Case of Palestinian Arabs in Israel, *International Education Journal*, Vol. 7 (7), pp. 709-720.
- Abu-Saad, I. (2008). Present Absentees: The Arab School Curriculum in Israel as a Tool for De-educating Indigenous Palestinian," *Holy Land Studies: A Multidisciplinary Journal*, Vol. 7 (1), pp.17-43.
- Abu-Saad, I. and Champagne, D. (2005). *Education, Equity and Empowerment among Indigenous Peoples: The Palestinian Case*. Beer Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev. (in Arabic)
- Adalah, (2003). *Education Rights – Palestinian Citizens of Israel*, Shafa'amr: Adalah the Legal Center for Arab Minority Rights in Israel.

- Aikman, S. (1996). The globalisation of intercultural education and an indigenous Venezuelan response, *Compare*, 26, pp. 153-165.
- Al-Haj, M. (1995). *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. State University of New York: Albany, NY.
- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case, *International Journal of Intercultural Relations*, 26, pp. 169-183.
- Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel, *Curriculum Inquiry*, 35 (1) pp. 47-71.
- Barak, O. (2004) The Palestinian literature vanished on the way to the classroom. Haaretz, 29 June. Website: <http://www.haaretzdaily.com/hasen/objects/pages/PrintArticleEn.jhtml?itemNo=431604>
- Champagne, D. (2005) Education, Culture and Nation Building: Development of the Tribal Learning Community and Educational Exchange. In D. Champagne and Abu-Saad, I. (Eds.) *Indigenous and Minority Education: International Perspectives on Empowerment*. Beer Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev, pp. 338-364.
- Champagne, D. and Abu-Saad, I. (2005). *Indigenous and Minority Education: International Perspectives on Empowerment*. Beer Sheva: Negev Center for Regional Development, Ben-Gurion University of the Negev.
- Freeland, J. (1996). The Global, the National and the Local: Forces in the Development of Education for Indigenous Peoples - The Case of Peru. *Compare*, 26, pp.167-195.

- Hussein, R. (1957). The Arab school in Israel, *New Outlook*, 5 pp. 44-48. *Jerusalem Post*. (1954). August 11th.
- Jiryis, S. (1976). *The Arabs in Israel*. New York: Monthly Review Press.
- Lustick, I. (1980). *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*. University of Texas Press: Austin.
- Mar'i, S. (1978). *Arab Education in Israel*. Syracuse University Press: Syracuse, New York.
- Mar'i, S. (1985). The future of the Palestinian Arab education in Israel, *Journal of Palestine Studies*, 14, pp. 52-73.
- Murkus, N. (1999). *Unforgettable*, Kufr Yassif: Self Published. (in Arabic).
- Peres, Y.; Ehrlich, A. and Yuval-Davis, N. (1970). National education for Arab youth in Israel: A comparison of curricula, *Race*, 12 (1) pp. 26-36.
- Rudge, D. (1987). Learning disabilities, *jerusalem Post Magazine*, September 11, pp. 4-6.
- Said, E., et. al. (1987). *A Profile of the Palestinian People*. Chicago: Palestinian Human Rights Campaign.
- Swirski, S. (1999). *Politics and Education in Israel: Comparisons with the United States*. New York: Falmer Press.